La semántica cognitiva en la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas en ELE: el ejemplo de los somatismos

Carolina Julià Luna
Cristina Ortiz Rodríguez
Universitat Autònoma de Barcelona
(Universiteit Antwerpen y Universitat Pompeu Fabra)[1]

Resumen

El proceso de enseñanza-aprendizaje de los fraseologismos en ELE ha despertado el interés de numerosos investigadores y docentes en los últimos años y, en consecuencia, ha generado la proliferación de múltiples proposiciones metodológicas y didácticas sobre cómo, cuándo y qué expresiones fijas enseñar. En este artículo, se presenta una propuesta transversal y progresiva para introducir el concepto y el uso de este tipo de unidades lingüísticas en el decurso del aprendizaje de cualquier lengua extranjera y se presta especial atención a las ventajas que puede ofrecer la aplicación de las teorías de la semántica cognitiva al proceso de reconocimiento y comprensión de estas formaciones.

1. Introducción: la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas en ELE

El proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas (UFS) en el ámbito de las segundas lenguas entraña numerosas dificultades que han suscitado el interés de diversos investigadores y docentes en las últimas décadas (Martínez y Plaza 1992; Ruiz Gurillo 1994; García Muruais 1998; Penadés 1998 y 1999; Navarro 2003; Gutiérrez Quintana 2004; Fernández Prieto 2005; Moreno Pereiro 2008; Peramos, Leontaridi y Ruiz 2008; Sagban 2010: 161-169; Villavicencio-Simón 2011, entre otros muchos). La mayoría de las propuestas que han surgido sobre este tema, además de presentar nuevos materiales para su didáctica, plantean y proponen distintos métodos de enseñanza para facilitar su reconocimiento, el aprendizaje de su significado y su uso en la comunicación lingüística.

Las actas de los congresos de la *Asociación por la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (*ASELE*) constituyen una buena muestra de esta creciente preocupación por el tipo de metodología que debe emplearse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las UFS, pues en las 19 actas de la ASELE publicadas entre 1989-2008, se halla más de medio centenar de aportaciones sobre el tema. Se trata de trabajos que manifiestan, en general, la inquietud en torno a esta cuestión desde diversos puntos de vista:

1. Carolina Julià Luna es profesora asociada de la Universitat Autònoma de Barcelona y profesora lectora invitada de la Universiteit Antwerpen (Bélgica) y Cristina Ortiz Rodríguez es profesora asociada de la Universitat Autònoma de Barcelona y profesora titular de *Idiomes UPF* de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona.

se presentan propuestas específicas a partir del análisis de un tipo de unidades concretas (Aznárez 2000), se destaca la importancia del componente cultural de algunas de ellas para su adquisición (Serradilla Castaño 2001; Castillo Carballo 2003), se discute cómo enseñar la variación diatópica de las UFS (Forment 2001), se señala la necesidad de contar con mayores recursos (diccionarios y corpus) para un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje (Núñez Cabezas 2002; Fernández Prieto 2005; Higueras 2005; Luque Toro 2005), se advierte la importancia del valor metafórico de las UFS para su reconocimiento y adquisición (Pérez Bernal 2005), etc.

Las múltiples dificultades que halla el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje de este tipo de formaciones lingüísticas se pueden resumir en los siguientes puntos (Penadés 1999: 24):

1. Las características formales y semánticas de este tipo de unidades pluriverbales complican el proceso de comprensión y aprehensión de las mismas puesto que constituyen "combinaciones fijas de palabras que muestran un alto grado de fijación en su forma y en su significado" (Penadés 1999: 11). Véanse, por ejemplo, los casos de *dar mala espina* 'hacerle entrar en recelo o cuidado'[2] y *no tener donde caerse muerto* 'hallarse en suma pobreza', locuciones verbales de carácter coloquial cuyo significado no puede deducirse de la suma de los sentidos de las voces que las conforman.

2. El escaso tratamiento que se ha otorgado a las UFS en los manuales de ELE[3] (Ruiz Gurillo 1992 citado en Penadés 1998: 127; Penadés 1998: 127-128; Penadés 1999: 24-35) ha generado una proliferación de las propuestas metodológicas y didácticas sobre cómo y cuándo debe realizarse el proceso de enseñanza-aprendizaje de este tipo de expresiones y sobre qué tipo de unidades enseñar. En palabras de García Muruais (1998: 365), esto se debe, con toda probabilidad, a que la enseñanza de las UFS es "una de las tareas más difíciles en el aprendizaje ya que se deben captar los significados, connotaciones y contextos de uso, a la vez que se aprende su forma idiomática y las colocaciones más frecuentes".

Así pues, las diferentes y numerosas propuestas surgidas en las últimas décadas mencionadas anteriormente no presentan discusiones sobre si es necesario incluir las UFS en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que ya se ha demostrado sobremanera que es una parcela lingüística que el aprendiz de cualquier lengua extranjera debe conocer o aprender a reconocer para poder ser competente en ella, sino que el objetivo final de la mayoría de trabajos se centra en la exposición de una metodología adecuada para su correcta presentación y adquisición en el aula de ELE.

2. Definiciones extraídas de la 22ª ed. del *Diccionario de la lengua española* (*DRAE* 2001).

3. Aunque en los manuales de ELE no poseen una representación demasiado amplia ni se les destina un espacio importante, cabe destacar la aparición reciente de diccionarios sobre unidades fraseológicas en el marco de los estudios de la enseñanza de español para extranjeros (cfr. Moreno Pereiro 2008): véanse, por ejemplo, los diccionarios de Penadés Martínez, el *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español* (2002), el *Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español* (2005) o el *Diccionario de colocaciones del español* (*DICE*) publicado en línea desde 2004.

2. Criterios que debe seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje de las UFS en cualquier lengua extranjera

Las investigaciones en las que se trata este tema, además de ofrecer un estado de la cuestión sobre las diferentes reflexiones teóricas surgidas en torno a la idoneidad de los métodos empleados para introducir al aprendiz en el estudio de las expresiones idiomáticas y de referirse a las dificultades y problemas que entrañan las UFS en cualquier L2, presentan, por un lado, una serie de propuestas metodológicas y, por el otro, suelen formular un número nada desdeñable de ejercicios de muy variado tipo que pretenden ser un ejemplo del modo en el que se pueden incorporar las propuestas de forma práctica en el aula.

A partir del análisis de algunos de los trabajos en los que se presentan las mencionadas propuestas metodológicas,[4] hemos advertido la necesidad de que cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje de unidades pluriverbales debe atender a los seis criterios lingüísticos que se describen en los siguientes párrafos. Según una propuesta anterior (Julià y Ortiz, en prensa), creemos que estos principios pueden dividirse en dos grandes bloques, uno que comprenda los principios propios del proceso de instrucción de cualquier lengua extranjera y otro que incluya los criterios inherentes a las expresiones idiomáticas. A continuación se presenta una descripción y clasificación de estos:

2.1. Criterios propios de la enseñanza de una L2

a) En muchas de las propuestas surgidas en las últimas décadas se indica la necesidad de enseñar las UFS según el nivel de aprendizaje lingüístico, sin embargo, existen discrepancias sobre en qué nivel deben introducirse por primera vez y qué tipo de expresiones deben tratarse en cada nivel. Así pues, aunque actualmente parece existir un consenso que sugiere que desde los primeros niveles deben enseñarse al menos las fórmulas rutinarias (Ruiz Martínez 2005: 565), el *Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje de las lenguas: aprendizaje, enseñanzas, evaluación* (*MCER*) (2002) y diversas propuestas excluyen el tratamiento de las UFS más complejas (p. e. colocaciones, locuciones y refranes) en los niveles iniciales (A1 y A2) e, incluso intermedios (B1 y B2), para tratarlas en profundidad en los ciclos superiores (C1 y C2) por constituir cursos en los que el alumno posee un mejor conocimiento y dominio de la lengua. La heterogeneidad y difícil delimitación de las UFS –características determinadas por el hecho de que la "fraseología constituye un ámbito en el que confluyen la lexicología, la sintaxis, la semántica y la pragmática" (Navarro 2003)– son los principales motivos por los que algunas propuestas relegan su enseñanza a los niveles más altos de aprendizaje.

b). En algunos de los trabajos en los que se analiza el modo en el que deben tratarse las UFS en ELE, se determina que estas expresiones deben presentarse al alumno en relación con las cuatro destrezas lingüísticas a las que atiende cualquier

4. Las referencias a las que aludimos son Penadés (1999 y 2001), Forment (2000), Gómez Molina (2000), Iñesta y Pamies (2002), Alvarado (2005), Cordero (2005), Ruiz González (2005), Ruiz Martínez (2005) y Moreno Pereiro (2008).

proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua (expresión oral, expresión escrita, comprensión lectora y comprensión auditiva).[5]

2.2. Criterios inherentes a las unidades fraseológicas

a) Otras propuestas sugieren introducirlas en el proceso de aprendizaje con relación al contexto sociolingüístico en el que se producen (Gómez Molina 2000: 113; Ruiz González 2005) y a la frecuencia de uso con la que se dan en la lengua. Así, de acuerdo con Penadés (1999: 53), el profesor debería presentar al alumno "indicaciones sobre el registro de cada unidad fraseológica (formal, informal, restringido) e informaciones de uso gramatical (úsese en oraciones negativas o imperativas, úsese en gerundio) o pragmático (despectivo, irónico, dicho de una mujer, dicho por una mujer)". Asimismo, señalamos que parece imprescindible aportar información diatópica al estudiante para que sepa que existe cierto grado de variación fraseológica que necesariamente debe reconocer en función de la zona del español en la que esté aprendiendo la L2 (Forment 2000).

b) Algunos trabajos recomiendan organizarlas onomasiológicamente e introducirlas según el campo léxico-semántico al que se adscriben (Moreno Pereiro 2008; Penadés 1999: 35-36).

c) En algunos casos (especialmente en los niveles superiores de aprendizaje), también se plantea vincularlas al origen, motivación o esquema cognitivo subyacente a su significado (Iñesta y Pamies 2002; Moreno Pereiro 2008). Es decir, se afirma que la universalidad de los procesos que subyacen a numerosas UFS permite presentarlas organizadas por metáforas y metonimias, lo que se cree que facilita su aprendizaje a partir de las relaciones cognitivas que el hablante puede establecer con expresiones sinónimas en su lengua materna (p. e. *la persona pobre es un animal*: (esp.) *ser más pobre que una rata,* (fr.) *être pauvre comme un rat,* (it.) *essere povero come un topo,* (ingl.) *to be aspoor as a mouse*, etc., (*cfr.* Iñesta y Pamies 2002: 227-228). Se trata de un aspecto que no puede aplicarse de forma generalizada a todas las expresiones pluriverbales, pues mientras unas presentan un carácter ontológico, otras están sujetas a la cultura de la lengua en la que se originan (Luque y Manjón 2002).

d) El tipo de UF, según la clasificación de Corpas (1996),[6] podría condicionar el modo en el que se reconoce, se adquiere y se emplea y, en consecuencia, su procedimiento de enseñanza-aprendizaje sería distinto (p. e. para fórmulas rutinarias véase Penadés 2001 y Alvarado 2005; y para las colocaciones, véase Cordero 2005).

Como advertimos en Julià y Ortiz (en prensa), estos seis criterios no se consideran esenciales en todos los trabajos que hemos consultado, sino que la mayoría suele dar

5. Véanse los ejercicios que recoge Penadés (1999).
6. La concepción amplia de la fraseología de Corpas (1996) presenta una división del universo fraseológico en tres grandes grupos: colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos (paremias y fórmulas rutinarias).

preferencia a unos por encima de otros. En nuestra propuesta de enseñanza-aprendizaje nos centraremos en la descripción del rendimiento que se puede extraer de la aplicación de las teorías cognitivas a la enseñanza de las UFS que presentan un carácter universal en lengua extranjera, es decir, del criterio (c) del bloque II anteriormente descrito. No obstante, sugerimos y defendemos (Julià y Ortiz, en prensa) considerar complementarios todos los criterios de I y II. Apoyamos, por tanto, un método transversal en el que las expresiones idiomáticas estén presentes desde estadios iniciales de aprendizaje de una lengua (A1) hasta el final de la misma (C2), pues, de acuerdo con Navarro (2003), creemos "posible y necesario enseñar un vocabulario que incluya combinaciones, de modo gradual, desde el nivel inicial"; y proponemos también que se traten en relación a las cuatro destrezas lingüísticas de forma paulatina y progresiva. De acuerdo con el nivel de aprendizaje en el que el alumno se encuentre, planteamos, además, la necesidad de que se presenten diferenciadas según el tipo de UF,[7] que se acompañen no solo de su significado, sino también de información gramatical y pragmática que facilite su aprendizaje y comprensión; que se traten en su correspondiente apartado léxico-semántico (p. e. trabajar algunas de las unidades que contengan nombres de partes del cuerpo en el tema en el que se estudie el léxico corporal); y, finalmente, recomendamos que, en el caso de que sea posible, se aporte información sobre el proceso cognitivo que subyace a su origen con el fin de que el hablante pueda o bien establecer relaciones conceptuales entre su lengua materna y la adquirida o bien reconocer las diferencias culturales propias de la L2 que esté aprendiendo.

3. Objetivos

En la presente comunicación, exponemos una propuesta metodológica sobre la didáctica de las UFS en niveles superiores (B2, C1 y C2)[8] basada en las teorías y postulados de la semántica cognitiva (Iñesta y Pamies 2002; Moreno Pereiro 2008) y la ejemplificamos mediante un corpus de fraseologismos somáticos humanos, esto es, de UFS que contienen uno o más de un nombre de una parte del cuerpo humano o animal (Mellado Blanco 2004: 11): *estirar la pata* 'fallecer', *de manos a boca* 'de repente, impensadamente'. Este tipo de formaciones constituye un grupo de unidades especialmente interesante tanto desde el punto de vista de la enseñanza de ELE (Diamante 2003; Moreno Pereiro 2008) como desde la perspectiva de la lingüística cognitiva por su carácter universal (existen en todas las lenguas en las que se han estudiado) y porque son el reflejo lingüístico del carácter corpóreo de la mente postulado por la semántica cognitiva (Johnson 1992 [1986]).

Nuestra propuesta pretende mostrar que, de acuerdo con Moreno Pereiro (2008), es probable que la presentación y ordenación conceptual de las UFS en relación a su origen, motivación y esquema cognitivo subyacente facilite "su comprensión global" y permita al estudiante "establecer comparaciones generales con la(s) lengua(s) que ya domine". Se trata, por tanto, de un procedimiento en el que se pretende que el aprendiz

7. Este tipo de formaciones lingüísticas se puede dividir, según la concepción amplia de la fraseología que presenta Corpas (1996), en tres grandes grupos: colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos (paremias y fórmulas rutinarias).
8. Cabe señalar que aunque consideramos que en niveles inferiores se puede emplear el recurso de la explicación de las metáforas y la metonimias subyacentes a las UFS, tal y como hemos defendido en el § 2, este recurso puede explotarse con mayor efectividad en los niveles de aprendizaje superiores.

cree correspondencias cognitivas y conceptuales entre las lenguas que conoce y las que está aprendiendo.

4. La semántica cognitiva y la fraseología

Según Ruiz Gurillo (2001: 107), los postulados y teorías de la semántica cognitiva –como la metáfora, la metonimia, los esquemas de imágenes, la gramaticalización, etc.– "han arrojado luz al estudio de la fraseología" porque han permitido dar cuenta del origen de la idiomaticidad y de la relación que mantiene con los procedimientos de formación que originan la UF. Esta investigadora señala la importante y estrecha relación que mantiene la fraseología con la cognición y con dos de los principales procedimientos que esta emplea en la creación de significado y la categorización de la realidad, la metáfora y la metonimia: "a menudo, la metáfora y/o metonimia suponen un pivote de la constitución de una nueva unidad compleja si bien este recurso no es por sí solo el único desencadenante de la fraseologización, ya que junto a la idiomaticidad debe estar presente la fijación" (Ruiz Gurillo 2001: 108).

Otras investigaciones, también centradas en el análisis de la fraseología desde una perspectiva cognitiva, señalan que "el marco teórico del cognitivismo ha permitido entender los fraseologismos como parte de un sistema relativamente coherente que obedece a distintas reglas generales, posiblemente universales" (Iñesta y Pamies 2002: 4). Así, la aplicación de los postulados y las teorías del cognitivismo permite, por un lado, comprender el proceso de idiomatización que se da en la creación de una UF y, por el otro, clasificar estas formas complejas según el tipo de metáfora o metonimia que subyace a su origen. Es habitual, según mencionan Iñesta, E. M.ª y Pamies, A. (2002) y Moreno Pereiro (2008), y como han demostrado las investigaciones sobre semántica cognitiva, que un buen número de este tipo de procedimientos presente un carácter relativamente universal o general en la conceptualización de la realidad de distintos grupos lingüístico-culturales. Buena muestra de ello son las expresiones fraseológicas que se emplean para categorizar los sentimientos, pues estos suelen conceptualizarse "a través de fenómenos exteriores corporales asociados a ellos, o de símiles con realidades del entorno con las que se encuentren paralelismos" (Luque y Manjón 2002). Sirvan de ejemplo algunas de las formaciones que recogen estos autores sobre el inglés y el español en los que se emplean los mismos mecanismos metafóricos para conceptualizar la ira (ingl. *you make my blood boil* y esp. *hervirle la sangre*; ingl. *when I told him, he blew up* y esp. *estoy a punto de explotar*).

Estos ejemplos sirven para partir de la idea de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2 puede ser de bastante utilidad para el profesor recurrir a las metáforas que subyacen a las UFS para una mejor y más rápida comprensión del uso y sentido que las expresiones complejas poseen en las lenguas extranjeras.

5. Las unidades fraseológicas somáticas: la metáfora y la metonimia como herramientas para su aprendizaje

Uno de los mejores grupos de fraseologismos que ilustra lo expuesto anteriormente es el de los *somatismos*, tal y como han demostrado Diamante (2003) y Moreno Pereiro

(2008) en sus respectivas investigaciones. Se trata de un tipo de unidades complejas que poseen un carácter universal que se caracterizan por incluir uno o más de un nombre de una parte del cuerpo humano o animal (Mellado Blanco 2004). Las investigaciones llevadas a cabo sobre este conjunto de formaciones en español y otras lenguas muestran la existencia de metáforas bastante generalizadas en relación a las partes del cuerpo y que se expresan mediante somatismos. Esto se debe, con toda probabilidad a que la base de nuestro pensamiento, según las teorías experiencialistas del cognitivismo (Lakoff y Johnson 1986 [1980]), es corporal o, en otras palabras, está corporeizada.

Para ejemplificar la idoneidad de la clasificación de las UFS según el procedimiento semántico subyacente a su origen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier L2, objetivo esencial de este trabajo, nos serviremos de un conjunto reducido de expresiones que contienen las voces *corazón, ojo, mano, boca, pie* y *cabeza* –que constituyen unos de los lexemas somáticos más productivos en español y en otras lenguas (Olza Moreno 2007: 237)– y mostraremos cómo el carácter universal de la metáfora que subyace a ellas podría servir para una más fácil comprensión del contenido y sentido de las unidades pluriverbales.

En primer lugar, sugerimos que las expresiones pluriverbales se presenten agrupadas semasiológicamente, es decir, por campos léxico-semánticos. Los diferentes niveles léxico-semánticos que distingue el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (*PcIC*) (2006) podrían ser un referente para dividir las UFS en grupos nocionales[9] y mostrarlas ordenadas lógicamente a los estudiantes. Así pues, las lexías complejas que se toman como modelo en este trabajo, los somatismos humanos, se presentarían en el grupo de las nociones referidas al individuo, según la clasificación del *PcIC* (2006). Debe tenerse en cuenta, no obstante, que ciertos grupos de fraseologismos están sujetos a un importante componente cultural (este es el caso de las UFS referidas a la alimentación Chesnokova 2000 y Montoro el Arco 2007), por ello, nuestra propuesta no puede aplicarse de igual modo a todos los ámbitos léxico-semánticos.

En segundo lugar, proponemos que se seleccionen algunas formas complejas de cada ámbito léxico-semántico. Los criterios para elegir las unidades podrían ser la frecuencia de uso (p. e. no proporcionar ejemplos de UFS anticuadas ni desusadas), el registro en el que se emplean (p. e. facilitar ejemplos tanto de UFS coloquiales como formales), el tipo de UF (p. e. presentar un número mayor de locuciones que de refranes), el objetivo con el que el estudiante se acerca al aprendizaje de la lengua extranjera (p. e. español específico para los negocios), etc. Para ello, el docente necesariamente debe tener en cuenta diferentes fuentes de datos (diccionarios, corpus y estudios específicos) y conocer las necesidades comunicativas del alumno.

En tercer lugar, advertimos la posibilidad de recurrir, en algunas ocasiones –especialmente en aquellas en las que se trata de expresiones universales o generales en diversas

9. El *PcIC* (2006) propone 20 ámbitos léxico-semánticos en los que clasificar el vocabulario: 1. individuo: dimensión física; 2. individuo: dimensión perceptiva y anímica; 3. identidad personal; 4. relaciones personales; 5. alimentación; 6. educación; 7. trabajo; 8. ocio; 9. información y medios de comunicación; 10. vivienda; 11. compras, 12. tiendas y establecimientos; 13. salud e higiene; 14. viajes, alojamiento y transporte; 15. economía e industria; 16. ciencia y tecnología; 17. gobierno, política y sociedad; 18. actividades artísticas; 19. religión y filosofía; y 20. geografía y naturaleza. Se trata de una lista de carácter abierto y arbitrario que permite orientar al profesor en la selección de las parcelas y categorías en las que puede dividir la enseñanza-aprendizaje de las unidades léxicas.

culturas–, a las metáforas o metonimias subyacentes a las UFS y presentarlas agrupadas según el procedimiento semántico que las genera. A continuación, se citan algunos ejemplos de fraseologismos españoles –extraídos de estudios contrastivos diversos: Nénkova (2006), Nissen (2006), Olza Moreno (2006), Stǧpein (2007), Gutiérrez Pérez (2010)– formados con los lexemas antes mencionados (*corazón, ojo, mano, boca, pie* y *cabeza*). A este grupo de fraseologismos subyace un origen semántico común a otras lenguas europeas (inglés, italiano, francés, alemán, búlgaro, polaco)[10] a partir del que estas partes del cuerpo, por un conjunto de procedimientos metafóricos y metonímicos, se conciben metafóricamente como sedes de emociones y sentimientos diversos (*corazón*), como recipientes en los que se pueden meter y también extraer cosas (*mano, boca, cabeza*), como acciones que se pueden desarrollar con estas partes del cuerpo (*ojo, mano, boca, pie*) o se conceptualizan metonímicamente como la persona (*ojo, mano, pie cabeza*):

(1) UFS con el lexema *corazón*
1. El corazón es bondad:[11] *tener un corazón de oro*; *tener un gran corazón*
2. El corazón es sinceridad: *hablar con el/de corazón*; *hablar desde el corazón*
3. El corazón es un recipiente en el que se albergan emociones: *abrirle el corazón (a alguien)*
4. El corazón es el núcleo o centro de algo: *el corazón de la ciudad*

(2) UFS con el lexema *ojo*
1. El ojo por la acción que se puede desarrollar con él:
2. Medir: *a ojo*
3. Controlar: *andar alguien con ojo*
4. El ojo es un elemento de gran valor: *valer (algo) un ojo de la cara*
5. El ojo por la persona: *dichosos los ojos que te ven*
6. El ojo es una entrada: *entrar (algo) por los ojos*

(3) UFS con el lexema *mano*
1. La mano es un recipiente: *tener (algo) entre manos*
2. La mano por la persona: *caer en buenas manos*
3. La mano por la acción que se puede llevar a cabo con ella: *poner la mano encima (a alguien)*

(4) UFS con el lexema *boca*
1. La boca es un recipiente: *llenársele (a alguien) la boca (de algo)*
2. La boca por la acción que se puede desarrollar con ella: *írsele la boca (a alguien)*

10. Para más información sobre los fraseologismos equivalentes y las metáforas y metonimias coincidentes entre el español y las lenguas mencionadas, véase Nénkova (2006) para las expresiones que presentan los sustantivos *cabeza, ojo, pie, pierna, mano, lengua brazo* y *oído* en español y búlgaro; Nissen (2006) para las UFS formadas con *ojo* en inglés y español; Olza Moreno (2006) paras las UFS que contienen la voz *boca* en español y en francés; Stǧpein (2007) para los fraseologismos que contienen los sustantivos *boca, cara, mano, ojo* y *pie* en español y polaco; y Gutiérrez Pérez (2010) para las unidades pluriverbales que incluyen el término *corazón* en español, francés, alemán, italiano y alemán.
11. Las metáforas y metonimias subyacentes se indican en versales, formato con el que habitualmente estas se señalan en los estudios de semántica cognitiva.

(5)UFS con el lexema *pie*

1. El pie por la acción que se puede desarrollar con él: ***ir (alguien) a pie***
2. El pie por la persona: ***saber de qué pie cojea (alguien)***

(6) UFS con el lexema *cabeza*

1. La cabeza es un recipiente: ***abrir la cabeza (a alguien)***
2. La cabeza por la persona: ***tener (alguien) mala cabeza***

Mediante esta clasificación se pretende que el estudiante establezca relaciones entre su lengua materna y la lengua que está aprendiendo como también con otras lenguas que conozca. La presentación de la metáfora o la metonimia como descriptor conceptual de la expresión (el corazón es bondad, el corazón es sinceridad, el corazón es un recipiente en el que se albergan emociones, el corazón es el núcleo o centro de algo, la mano es control, la cabeza es un recipiente, el pie por la acción de caminar, la boca por la acción de hablar, etc.) permitirá que el aprendiz determine no sólo si en otras lenguas conocidas por él existen expresiones somáticas que contengan los lexemas seleccionados, y que expresen el mismo valor metafórico o metonímico, sino que también le proporcionará la posibilidad de establecer relaciones con otras UFS a las que subyazca el mismo proceso cognitivo (los órganos internos expresan emociones y sentimientos; algunas partes del cuerpo son recipientes; las partes del cuerpo se toman por las acciones que se realizan con ellas; etc.). Este último aspecto es muy importante ya que podría ser que una misma metáfora del español expresada con una parte del cuerpo presentara otro lexema somático para otras lenguas. Este es el caso, por ejemplo, de las expresiones que contienen la voz corazón, ya que existen ciertas lenguas en las que se emplean órganos corporales internos distintos al corazón para identificar simbólicamente valores como la bondad y la sinceridad. Véase, por ejemplo, el caso del inglés nigeriano en el que los intestinos y el estómago son los órganos con los que más habitualmente se relacionan las emociones y los sentimientos y, por ello, las UFS que sirven para expresar lingüísticamente estas asociaciones suelen contener lexemas referidos a estas partes corporales (Gutiérrez Pérez 2010: 112).

6. Conclusiones

A partir de los expuesto en los apartados anteriores se ha pretendido, por un lado, abogar por una paulatina, transversal –que incluya tanto criterios inherentes al proceso de enseñanza–aprendizaje de una L2 como los criterios propios de la enseñanza de cualquier UF– y progresiva introducción de las UFS en la enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua extranjera, de modo que desde los primeros niveles hasta los últimos se incluyan en los manuales o en las programaciones docentes. Esto debe hacerse necesariamente teniendo en cuenta el nivel de aprendizaje y las destrezas lingüísticas.

Finalmente, se ha descrito una propuesta metodológica para estudiar las UFS en los niveles superiores de aprendizaje mediante la que se ha procurado demostrar que la aplicación de la semántica cognitiva puede ser un complemento de especial relevancia en el proceso de aprehensión de las UFS en el aula multilingüe. En esencia, defendemos que la relación de las expresiones pluriverbales con las metáforas y las metonimias que

subyacen a ellas puede servir de complemento en el proceso de enseñanza-aprendizaje y comprensión del significado de ciertas expresiones idiomáticas.

Bibliografía[1]

AZNÁREZ MAULEÓN, M. (2000): "La enseñanza de la fraseología en el aula de ELE: el caso de las expresiones metalingüísticas con el verbo *hablar*", en M. Franco Figueroa, C. Soler Cantos, J. de Cos Ruiz, M. Rivas Zancarrón y F. Ruiz Fernández (eds.), *Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Actas del X Congreso de la ASELE* [en línea]. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 1999, 87-96. *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0085.pdf* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

CASTILLO CARBALLO, Mª A., J. M. GARCÍA PLATERO y J. P. MORA GUTIÉRREZ (2003): "¿Cómo enseñar lexicogénesis a hablantes de otras lenguas?", en M. P. Gutiérrez y J. Coloma Maestre (eds.), *El Español Lengua del Mestizaje y la Interculturalidad. Actas del XIII Congreso de la ASELE* [en línea]. Madrid, 2002, 880-889 *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0880.pdf* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

CHESNOKOVA, O. (2000): "Unidades fraseológicas con el componente *gastronómico* en español y ruso", en *Actas de la II Conferencia de hispanistas de Rusia* [en línea]. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores. *http://hispanismo.cervantes.es/documentos/ chesnokova.pdf* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

DIAMANTE COLADO, G. (2003): *Fraseología del español en la enseñanza de ELE* (*Caracterización general y principios metodológicos con especial atención a los somatismos)* [en línea]. Universidad Complutense de Madrid. Trabajo de investigación. *http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/memoriaMaster/2Semestre/ DIAMANTE-C.html* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

[*DICE*] *Diccionario de colocaciones del español* [en línea]. *http://www.dicesp.com/paginas* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

[*DRAE*] REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua española* [en línea]. Madrid: Espasa Calpe. *http://www.rae.es/rae.html* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

FERNÁNDEZ PRIETO, M. J. (2005): "La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas", en Mª A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (coords.), *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad. Actas del XV Congreso de la ASELE* [en línea]. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 349-356. *http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0347 .pdf* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

FORMENT FERNÁNDEZ, Mª DEL M. (2001): "Hacer novillos, hacer campana o hacer la vaca: ¿qué fraseología enseñar?", en Mª A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.) *¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del XI Congreso de la ASELE* [en línea]. Zaragoza: Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza y la Consejería de Cultura y Turismo del Gobierno de Aragón, 317-325. *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/ 11/11_0317.pdf* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

GARCÍA MURUAIS, Mª T. (1998): "Propuestas para la enseñanza de unidades fraseológicas en la clase de E/LE", en F. Moreno, M. Gil y K. Alonso (eds.), *VIII Congreso de la ASELE: del pasado al futuro* [en línea]. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 363-369. *http://cvc.*

1. Las referencias precedidas de asterisco se citan indirectamente ya que no han podido consultarse físicamente.

cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/080 361.pdf [Consulta: 24 de diciembre de 2012].
GUTIÉRREZ QUINTANA, E. (2004): "La enseñanza de las locuciones a estudiantes de E/LE", en *VIII Congresso Nacional de Lingüística e Filologia em Homenagem a Mário Barreto. I Congresso Internacional de Estudos Filológicos e Lingüísticos Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Lingüísticos* [en línea], vol. 9, serie VIII. *http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno09-05.html* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].
HIGUERAS GARCÍA, M. (2005): "Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendientes de ELE", en Mª A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (coords.), *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad. Actas del XV Congreso de la ASELE* [en línea]. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 480-490 *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0478.pdf* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].
IÑESTA MENA, E. Mª y A. PAMIES BERTRÁN (2002): *Fraseología y metáfora: aspectos tipológicos y cognitivos*, Granada: Método.
JOHNSON, M. (1992 [1986]): *El cuerpo en la mente: fundamentos corporales del significado, la imaginación y la razón*, Madrid: Debate [Traducción de *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*, Chicago: The University of Chicago Press].
JULIÀ LUNA, C. y C. ORTIZ RODRÍGUEZ (en prensa): "El proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas en *ELE*", en *VII CIDUI: La universitat, una institució de la societat / La universidad, una institución de la sociedad // The university, an institution of society (Universitat Pompeu Fabra, 4-6 de juliol de 2012)* [en línea]. Barcelona.
LAKOFF, G. y M. JOHNSON (1986 [1980]): *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid: Cátedra [Traducción de *Metaphors We Live By*, Chicago: The University of Chicago Press].
LUQUE DURÁN J. DE D. y F. J. MANJÓN POZAS (2002): "Claves culturales del diseño de las lenguas: fundamentos de tipología fraseológica", *Estudios de Lingüística del Español (ELiEs)* [en línea]. vol. 16. *http://elies.rediris.es/elies16/Claves.html* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].
LUQUE TORO, L. (2005): "La fraseología en los diccionarios de uso del español actual: una propuesta didáctica", en Mª A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (coords.), *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad. Actas del XV Congreso de la ASELE* [en línea]. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 542-547. *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0540.pdf* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].
MARTÍNEZ PÉREZ, Mª M. F. y Mª DEL S. PLAZA TRENADO (1992): "La enseñanza de las expresiones fijas del español", en J. Mª Becerra Hiraldo, A. M. González, J. A. de Molina Redondo y P. Barros García (eds.), *Jornadas sobre Aspectos de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 123-126.
[*MCER*] CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. Madrid: Anaya/Centro Virtual Cervantes. *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].
MELLADO BLANCO, C. (2004): *Fraseologismos somáticos en alemán. Un estudio léxico-semántico*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
MONTORO DEL ARCO, E. T. (2007): "El porqué de los dichos: la fraseología del vino", *Per Abbat: boletín filológico de actualización académica y didáctica*, vol. 2, 131-136.
MORENO PEREIRO, S. (2008): "Las unidades fraseológicas en el aula de E/LE: una aproximación cognitiva", en *Congreso Internacional Virtual sobre enseñanza de E/LE* [en línea]. *http://civele.org/biblioteca/index.php?option=com_content&view=article&id=17: moreno-s---las-unidades-*

fraseologicas-en-el-aula-de-ele-una-aproximacioncognitive&cati d=18:06aula&directory=2 [Consulta: 24 de diciembre de 2012].
NAVARRO, C. (2003): "Didáctica de las unidades fraseológicas", en M. Calvi y F. San Vicente (eds.), *Didáctica del léxico y nuevas tecnologías* [en línea]. M. Baroni Editore, 99-115. *http://www.ub.edu/filhis/culturele/cnavarro.html* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].
NÉNKOVA, VÉSELKA Á. (2006): "Somatismos fraseológicos en búlgaro y español: contraste de unidades fraseológicas desde la praxis traductora", en J. García-Medall (ed.) *Fraseología e ironía. Descripción y contraste*, Lugo: Axac, 97-110.
NISSEN, UWE K. (2006): ""¡Ojo!" Un análisis contrastivo de las metáforas y metonimias relativas al *ojo* en español e inglés", en E. De M., A. Palacios y A. Serradilla (eds.), *Estructuras léxicas y estructura del léxico*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 95-109.
NÚÑEZ CABEZAS, E. A. (2002): "Los modismos en ELE: análisis a través de los corpus digitales", en A. Mª Gimeno Sanz (ed.), *Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la Enseñanza de ELE. Actas del XII Congreso de la ASELE* [en línea]. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 159-167 *http://cvc.cervantes.es/enseñanza /biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0159.pdf* [consulta: 24 diciembre 2012].
OLZA MORENO, I. (2007): "¿Cómo conceptualizan el lenguaje los hablantes del español? El caso de los somatismos metalingüísticos basados en *boca*", en J. de D. Luque Durán y A. Pamies Bertrán (eds.), *Interculturalidad y lenguaje*. *El significado como corolarios cultural*, Granada: Granada Lingüística, I, 235-251.
OLZA MORENO, I. (2006): "Fraseología metafórica metalingüística: ensayo de análisis contrastivo entre español y francés actuales", en C. Mourón Figueroa y T. Iciar Moralejo Gárate (eds.), *Studies in Contrastive Linguistics. Proceedings of the 4th International Contrastive Linguistics Conference. Santiago de Compostela, September*, *2005*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 729-740.
[*PCIC*] INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva.
PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2005): *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*, Madrid: Arco/Libros.
PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2002): *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*, Madrid: Arco/Libros.
PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid: Arco/Libros.
PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1998): "Materiales para la didáctica de las unidades fraseológicas: estado de la cuestión", *Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, 9-10, 125-146.
PERAMOS SOLER, N., E. LEONTARIDI y M. RUIZ MORALES (2008): "Las unidades fraseológicas del español: su enseñanza y adquisición en la clase de ELE", en *Jornadas de formación del profesorado en la enseñanza e L2/ELE y la literatura española contemporánea (abril 2008)*, [en línea]. 185-204 *http://www.ispania.gr/arthra/ispani ka/1518-las-unidades-fraseologicas-del-espanol-su-ensenanza-y-adquisicion-en-la-clase-de-ele* [consulta: 24 diciembre 2012].
PÉREZ BERNAL, M. (2005): "Fraseología y metáfora. Materiales para la enseñanza de la fraseología en una L2", en Mª A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (coords.), *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad. Actas del XV Congreso de la ASELE* [en línea]. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 646-654. *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0644.pdf* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].
RUIZ GURILLO, L. (2000): "Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros",

Revista de estudios literarios. Espéculo [en línea]. *http://www.ucm.es/info/especulo/ele/fraseolo.html* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

RUIZ GURILLO, L. (1994): "Algunas consideraciones sobre las estrategias de aprendizaje de la fraseología del español como lengua extranjera", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del IV Congreso de la ASELE* [en línea]. Madrid: SGEL, 141-151. *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0141.pdf* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

*RUIZ GURILLO, L. (1992): "Apuntes sobre el tratamiento de unidades fraseológicas en gramáticas de español para extranjeros", en *I Congreso Internacional sobre el Enseñanza del Español,* Madrid.

SAGBAN, MUSHTAQ K. (2010): *La fraseología comprada del español y del árabe de Irak: su aplicación a la enseñanza de las unidades fraseológicas en el aula de E/LE* [en línea]. Granada: Universidad de Granada. Tesis doctoral. *http://digibug.ugr.es/bitstream/ 10481/5550/1/18754582.pdf* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

SERRADILLA CASTAÑO, A. (2001): "La enseñanza de frases hechas: un método para integrar la cultura en el aula", en M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del XI Congreso de la ASELE* [en línea]. Zaragoza: Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza y la Consejería de Cultura y Turismo del Gobierno de Aragón, 657-664. *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/ pdf/11/11_0657.pdf* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

STĘPEIĘ, MACIEJ A. (2007): "Metáfora y metonimia conceptual en la fraseología de cinco partes del cuerpo humano en español y polaco", *Anuario de estudios filológicos*, vol. 30, 319-409.

VILLAVICENCIO-SIMÓN, Y. (2011): "Aproximación pragmática al estudio de las unidades fraseológicas en el nivel avanzado de ELE: propuesta didáctica", *Santiago* [en línea]. Vol. 124, 76-94. *http://www.uo.edu.cu/ojs/index.php/stgo/article/view/145110105/2429* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].